

**Sistema de escrita alfabética: um aluno do 5º ano aprendeu a ler e a escrever fora do contexto da sala de aula**

**Alphabetic writing system: a 5th grade student learned to read and write outside the classroom context**

**Sistema de escritura alfabética: un alumno de 5.º grado aprendió a leer y escribir fuera del contexto del aula**

Eliene Estácio Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** Este relato de experiência tem como objetivo mostrar o processo de alfabetização de um aluno do 5º ano, do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública do estado de Alagoas, situada à sua capital Maceió. A avaliação inicial do Nível de Escrita (Ferreiro, 2000) apresentava uma escrita silábica (AEA, caderno); a segunda, silábica-alfabética (ABAKI, abacate); e a terceira, alfabética (MÃO, lendo e escrevendo textos). Após constatar que o adolescente apresentava um quadro de dislexia, houve uma maior preocupação em trabalhar suas dificuldades de associação das letras aos seus respectivos sons.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Base alfabética; Dislexia.

**Abstract:** This experience report aims to demonstrate the literacy process of a 5th-grade elementary school student at a public school in the state of Alagoas, located in its capital, Maceió. The initial Writing Level assessment (Ferreiro, 2000) presented syllabic writing (AEA, notebook); the second, syllabic-alphabetic (ABAKI, avocado); and the third, alphabetic (MÃO, reading and writing texts). After determining that the adolescent had dyslexia, greater attention was given to addressing his difficulties in associating letters with their respective sounds.

**Keywords:** Literacy; Alphabetic Basis; Dyslexia.

**Resumen:** Este relato de experiencia tiene como objetivo mostrar el proceso de alfabetización de un estudiante de quinto grado en una escuela pública del estado de Alagoas, ubicada en su capital, Maceió. La evaluación inicial del nivel de escritura (Ferreiro, 2000) mostró un nivel de escritura silábico (AEA, cuaderno); el segundo, silábico-alfabético (ABAKI, aguacate); y el tercero, alfabético (MÃO, textos de lectura y escritura). Tras observar que el adolescente presentaba un cuadro de dislexia, se observó una mayor preocupación por abordar sus dificultades para asociar las letras con sus respectivos sonidos.

**Palabras clave:** Alfabetización; Base alfabética; Dislexia.

## Introdução

Os autores Estácio (2011), Morais (2012) e Soares (2021) defendem que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, enquanto processo de alfabetização vinculado às práticas de letramento tem início, de modo sistemático, na Pré-Escola, com alunos de 4 e 5 anos de idade. Se contabilizados esses dois anos de estudo sistemático da base alfabética na Pré-escola, mais os cinco do Ensino Fundamental (1º ao 5º), tem-se um total de 7 anos (dos 10 anos de escola)

---

<sup>1</sup> Secretaria de Educação de Alagoas

que teve para aprender a ler e a escrever. Os alunos poderiam estar alfabéticos<sup>2</sup> e lendo e escrevendo entre 5 e 6 anos de idade.

Mas é comum encontrar, nas escolas públicas, alunos de 5º e 6º anos com escrita não alfabética, como, por exemplo, o adolescente (K.E<sup>3</sup>), que tinha 12 anos de idade e cursa o 5º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, em uma escola pública da cidade de Maceió, estado de Alagoas, sem saber ler e escrever. O atraso desse aluno significa lacunas didático-pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização, no entanto, atribuíam-lhe uma culpa que não lhe cabia, quando falavam: “Ele ainda não sabe ler”, “Ele tem dificuldade de aprendizagem”, “Ele precisa ter mais interesse” etc. Foi nesse contexto de comentários feitos em seu ambiente familiar que o conheci e propus-me fazer uma avaliação de sua situação e colaborar com o seu processo de alfabetização.

Sobre os processos de sistema de escrita alfabética e a linguagem que se escreve, “os conteúdos são diferentes e atendem a interesses também diferentes, assim como leitura e produção escrita estão intimamente interligadas e exigem, também, tratamento didático específico” (Estácio, 2011. p. 87)”; “é preciso pensar não só que ‘todo dia é dia de linguagem’. É preciso, intencionalmente, planejar a cada dia os dois tipos de situações: de aprendizado da escrita alfabética e de aprendizado da linguagem que se usa para escrever” (Moraes, 2012, p. 122). A definição de conteúdo para a elaboração de situações de aprendizagem exige uma didática que leve em consideração a relação de interdependência entre esses processos de alfabetização, mas principalmente a especificidade de cada um deles.

Referindo-se ao sistema de escrita alfabética, Soares (2021, p. 53) afirma que “cabe à escola, conhecendo o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pela criança e partindo dele, orientá-la para que avance em direção ao nível que ela já tem possibilidade de alcançar”. Essa autora mostra a evolução da aquisição da base alfabética de alunos de 4, 5 e 6 anos de idade, a qual foi denominada “rabisco, garatuja, escrita com letras, silábicas sem valor sonoro, silábicas com valor sonoro, silábico-alfabéticas, alfabética” (Soares, 2021, p. 124).

A avaliação diagnóstica do processo inicial de aquisição da linguagem escrita de K.E foi realizada em 22.02.2024, com 11 anos e 11 meses de idade, e teve como propósito detectar o nível de escrita e possíveis problemas, visto que, com essa idade, ele ainda não sabia ler nem

---

<sup>2</sup> Aprender a ler e a escrever, com 12 anos de idade, em uma turma de 5º ano, torna-se um problema porque os professores em geral não são alfabetizadores, e a prioridade das atividades efetivadas em sala de aula são para quem sabe ler, a maioria. Aqueles que nem leem e nem escrevem ficam à margem das informações e da condição de aprender a ler e a escrever.

<sup>3</sup> Adotaremos as iniciais do nome do adolescente como forma de preservação da sua identidade.

escrever. Nessa avaliação, o adolescente apresentou uma escrita silábica com valor sonoro convencional de vogal e consoante.

Logo nas primeiras aulas, cujo início foi em 02.03.2024, foram detectados problemas de escrita durante a leitura e a produção de textos para o domínio da base alfabética: ocorria a troca de letras, pela dificuldade de associá-las aos seus respectivos sons. Diante dessas dificuldades de linguagem escrita, sugeri à família, à avó paterna e responsável, que procurasse um profissional da fonoaudiologia para uma avaliação mais detalhada e um possível diagnóstico de dislexia.

Na semana seguinte, entrei em contato com a Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), e foi possível agendar para 29.05.2024 uma triagem para K.E. Em seguida, ele foi encaminhado para consultas com especialistas (fonoaudiologia, psiquiatra, otorrinolaringologia, oftalmologia) para a realização de exames específicos, a fim de ser detectada a causa das dificuldades de reter informações gráficas e sonoras das letras. A hipótese de dislexia foi confirmada pelo psiquiatra em 28.06.2024.

O objetivo desse relato é mostrar o processo de aquisição da base alfabética de um aluno de 12 anos que cursava o 5º ano sem saber ler e escrever e que, apesar desse atraso de 7 anos em seu processo de alfabetização e de ser portador de dislexia, em poucos meses, aprendeu a ler e escrever.

### **Os processos de alfabetização e letramento**

Soares (2021, p. 27) afirma que a “alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precedem nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita”.

As avaliações de K.E. restringem-se ao primeiro processo de alfabetização (sistema de escrita alfabética) e não ao letramento (a linguagem que se escreve). Essa prioridade para aprender a ler e a escrever textos foi devido ao seu atraso na alfabetização e às dificuldades decorrentes da dislexia.

Em relação à prática de letramento, Estácio (2018, 2022, 2023) discute sobre a escrita - especificamente a relação entre as propostas de produção e sua efetivação em sala de aula -, ao tomar os resultados como efeito dos procedimentos didáticos adotados, além da relação de interdependência entre leitura e produção de textos. Em uma perspectiva de escrita reflexiva e

processual, organizou as etapas da escrita em “consigna, escrita, recolhimento, devolutiva, escrita de versões, revisão final, editoração” (Estácio, 2023). Esse processo de aquisição da linguagem escrita (letramento) será intensificado na segunda etapa de trabalho para a alfabetização de K.E., isto é, ler/compreender e escrever textos com autonomia.

### **Avaliação da escrita alfabética**

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a escrita das crianças apresenta etapas evolutivas até tornarem-se alfabéticas. Essa evolução na aquisição da linguagem escrita está organizada em três períodos:

[...] primeiro, a “distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico; [... segundo] a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); [... terceiro] “a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético)” (Ferreiro, 2000, p.19).

A partir desse referencial teórico, aplicamos as avaliações para identificar o nível de escrita desse adolescente e, posteriormente, tomarmos alguns direcionamentos para o seu processo de alfabetização. As avaliações sobre a aquisição do sistema de escrita alfabética constituem-se de uma produção espontânea (de oito a dez palavras e uma frase), com campo semântico definido (material escolar, frutas, partes do corpo), sem um trabalho prévio dessas palavras e interferências do adulto durante a escrita do texto. As palavras foram ditadas, uma por uma, assim como a frase. Depois de escrita, foram lidas pelo escrevente.

### **Atividades de leitura e produção**

A prática de atividades sobre o sistema de escrita alfabética adotou o princípio de que na alfabetização aprende-se a ler e escrever lendo e escrevendo textos, mesmo sem ler e sem escrever (Brasil, 1997, 2001). São eles: textos poéticos (parlenda, cantiga, poema); passatempo (caça-palavras, cruzadinhas); jogos de linguagem (forca, bingo de nomes e títulos de contos de fábulas, memória (palavra-figura).

Para Soares (2021, p. 89), “além de jogos, atividades com parlendas, cantigas de roda ou poemas - sempre *o texto como centro* - oferecem oportunidades de desenvolver a consciência fonológica por meio das rimas, já que em geral são gêneros de textos rimados”. Foram lidos

também listas, cardápios e os poemas como *O pato*<sup>4</sup>, de Vinícius de Moraes; *A casa e o seu dono*, e *As tias*<sup>5</sup>, de Elias José; *Cadê*<sup>6</sup>, de José Paulo Paes.

Nas reescritas de textos memorizados pelo aluno, foram utilizados os seguintes procedimentos didáticos de escrita: pensar sobre quais e quantas letras usar, como combiná-las e organizá-las no espaço do papel (ou sobre a mesa, com o uso de letras móveis), fazer o ajustamento da leitura ao texto produzido como forma de revisão da própria escrita. Essa metodologia didática tem como objetivo estabelecer relação entre o oral e o escrito (o texto que sabe de cor e o que se escreve) para explorar os conteúdos do sistema de escrita alfabética e consequentemente o aluno avançar na aquisição da linguagem escrita.

Nos textos poéticos e nos jogos de linguagem foram explorados os sons da fala (consciência fonológica): rimas, uma palavra dentro de outra e palavras iniciais iguais. Esse conteúdo fonológico foi explorado pela importância que tem para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e, principalmente, os problemas de escrita do aluno, decorrentes da dislexia (perceber o som das consoantes na leitura das sílabas de palavras dos textos lidos).

Durante as leituras e as produções de parlendas, o aluno demonstrou dificuldades de escrita: ele trocava as letras do alfabeto /G/ pelo /Q/; /L/ pelo /E/; /V/ pelo /Z/; /M/ pelo /N/ etc., não identificava o som das consoantes das sílabas que iria escrever. Por exemplo, ao pronunciar a palavra /CANETA/, na tentativa de escrever a sílaba /CA/, dizia /A/ para a primeira sílaba. E quando lhe era solicitado a dizer a letra junto à vogal, apresentava dificuldade de identificar o som da consoante /C/, que vem antes do /A/. Ao pronunciar /CA/, eram sugeridas outras letras diante da dificuldade de associação das letras aos seus respectivos sons.

Durante a efetivação dessas atividades de base alfabética foram realizadas leituras (contos, fábulas, histórias e poemas) e produção, a reescrita do conto *A Princesa e o Grão de Ervilha*<sup>7</sup>, de Hans Christian Andersen, como práticas de letramento.

### **Estratégias didáticas**

Em situações de leitura e de produção escrita era comum a troca de letras, decorrente da dislexia do aluno, entretanto sempre foi respeitado o tempo de que ele precisava para ler/escrever cada vez melhor. Inicialmente, ele lia, tentando adivinhar o que estava escrito.

<sup>4</sup> Ver: Vinícius de Moraes. *In: A arca de Noé*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

<sup>5</sup> Ver: Elias José. *A casa e o seu dono*. Porto Alegre: Editora Projeto, 2021; *In: Namorinho de portão*. São Paulo, Moderna, 1986. (Coleção Girassol).

<sup>6</sup> Ver: José Paulo Paes. *In: Lé com cré*. Ática, São Paulo, 2019.

<sup>7</sup> Ver: Hans Christian Andersen. *In: Contos de Andersen*. Trad. G. Hanssen Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

Então, utilizei alguns procedimentos didáticos: na *leitura*, pensar a letra inicial da palavra, depois ler sílaba por sílaba e, por fim, ler/pronunciar a palavra que será escrita; na *produção escrita*, pronunciar a palavra que será escrita para identificar a quantidade de sílabas, as partes que a constituem, dizer a primeira sílaba, escrevê-la, ler o que escreveu e seguir com a escrita das outras sílabas.

Nas produções escritas foi orientado que, a cada sílaba escrita de uma palavra, fosse realizada a leitura como forma de revisão e de confirmação do que escreveu para dar sequência às demais sílabas e, por fim, ler a palavra. Ao ler o que escrevia, ele descobria a falta de letras ou a troca de algumas delas, rasurava e fazia as alterações no texto.

Quando não identificava os problemas de escrita, eram feitas reflexões sobre os conteúdos do sistema de escrita alfabética. As atividades de produções foram manuscritas e com o uso de letras móveis, material didático muito utilizado nas aulas.

Em alguns momentos, pelas dificuldades de escrita e de falta de atenção e concentração, quando era pedido para escrever o verso de uma parlenda, ele utilizava letras aleatórias ou copiava palavras de textos que estavam ao seu alcance, sem compromisso com o que escrevia.

### **Aquisição dos dados**

A Avaliação Inicial foi feita em 24.02.2024, a Avaliação Intermediária em 05.06.24 e a Avaliação Final em 31.08.2024. Essas avaliações tiveram como objetivo acompanhar o processo inicial de aquisição da linguagem escrita, elaborar propostas de atividades de leitura e produção para aprender a ler e a escrever e fazer intervenção pertinente às suas particularidades de escrita. O começo das aulas foi em 2 de março de 2024.

Durante um semestre (02.03.2024 a 31.08.2024), foram ministradas 54 aulas, com 02 aulas semanais de 50 minutos, cada uma, mas, se subtrairmos o número de faltas<sup>8</sup> ( $54-10 = 44$ ), teremos 44 aulas. Esse quantitativo corresponde a 05 meses de aula, tempo em que conseguiu ler e escrever. Se fossem 02 dias (04 aulas semanais) teria aprendido a ler e escrever em torno de 03 meses.

---

<sup>8</sup> As justificativas das faltas foram: motivos de doença; o aluno passa, a cada mês, um final de semana com a mãe, visto que mora com a avó; por motivos particulares da avó que não poderia levá-lo para a aula. O seu percurso era de 2h30min de ônibus para chegar ao bairro da Jatiúca-Maceió-AL.

## Análise das avaliações

As Tabelas 1, 2 e 3, a seguir, mostram o Texto, citado pelo adulto, a Produção, transcrição do manuscrito do aluno, e a Leitura sobre o modo como leu sua escrita.

**Tabela 1:** Avaliação Inicial - produção espontânea

Nº	Texto	Produção	Leitura
1	LAPISEIRA	AIZA	A-I-Z-A la-pi-sei-ra
2	CADERNO	KEO	K-E-O ca-der-no
3	CANETA	AEA	A-E-A ca-ne-ta
4	MASSINHA	AIA	A-I-A mas-si-nha
5	LIVRO	IO	I-O li-vro
6	LÁPIS	AIS	A-I-S lá-pi-s
7	PAPEL	AI	A-I pa-pel
8	GIZ	IX	I-X gi-z
9	COMPREI UM CADERNO NA PAPELARIA.	EUK <del>IEO</del> A <del>EIPA</del> PAPEI	E U <del>KIEO</del> A <del>EIPA</del> PAPEI Comprei um caderno na papelaria.

Fonte: Produção da autora.

O manuscrito escolar (tabela 1) desse aluno apresenta uma escrita silábica, com valor sonoro convencional de vogal, para as palavras: CANETA /**AEA**/, MASSINHA /**AIA**/, LIVRO /**IO**/, PAPEL /**AI**/, sendo o /I/, esse último não convencional para a palavra papel; escrita silábica, com valor sonoro convencional de vogal e consoante, para as palavras: LAPISEIRA /**AIZA**/ e CADERNO /**KEO**/; às palavras LÁPIS /**AIS**/ e GIZ /**IX**/ foram acrescentadas as letras /S/ e /X/, respectivamente. Ao final da produção, apresentou uma escrita silábico-alfabética, quando escreveu as duas primeiras sílabas da palavra PAPELARIA /**PAPE**-A-?-?/, uma silábica /A/, com valor sonoro convencional de vogal e a omissão das duas últimas sílabas. Nesse momento, algo interessante aconteceu nessa produção: a passagem da escrita silábica para a escrita alfabética.

A escuta atenta às palavras pronunciadas, para identificar o valor sonoro da vogal em cada sílaba, antes de escrevê-las, pode ter contribuído para identificar o som da consoante P vinculado às vogais iniciais, constituindo as sílabas /PAPE/, assim como a visibilidade sonora da letra /P/ nas duas sílabas. Durante a escrita, pronunciava as sílabas cuidadosamente, até ter a certeza de que a letra correspondia ao valor sonoro da palavra.

Quanto às rasuras na frase EUK~~IEO~~A~~EIPA~~PAPEI (Comprei um caderno na papelaria), foram feitas as seguintes operações:

a) A supressão da letra /I/ deu lugar à escrita do /E/, ficando /~~IE~~/, quando percebeu que a segunda sílaba da palavra caderno tem som de /E/ e não de /I/;

b) O apagamento do /EI/ foi substituído por /PA/, após ler o que escreveu para a primeira sílaba da palavra papelaria;

c) A rasura da sílaba /PA/, seguida da substituição de uma grafia legível /PA/, ocorreu na escrita da primeira sílaba da palavra papelaria, quando percebeu que a letra /P/ ficou colada na letra /A/. Concluiu a escrita da palavra /PAPEI/. Depois leu e deu-se por satisfeito, mesmo com a falta de duas sílabas /LA/ e /A/).

Essas rasuras expressam as reflexões feitas pelo adolescente, durante a escrita e após ler o que escreveu. Essa volta do aluno ao texto mostra uma escuta para o que escreveu, pois essa leitura cumpre com essa função de revisão. Mas o principal objetivo, nessa atividade avaliativa, é a observação da relação entre o que escreveu e como leu para a identificação do seu nível de escrita.

**Tabela 2:** Avaliação Intermediária - produção espontânea

Nº	Texto	Produção	Leitura
1	UVA	UVA	UVA u-va
2	BANANA	BALA	BA-L-A ba-na-na
3	MAÇA	MASA	MA-SA ma-ça
4	ABACAXI	ABAKX	A-BA-K-X a-ba-ca-xi
5	ABACATE	ABAKI	A-BA-K-I a-ba-ca-te
6	CAJU	KDU	K-DU ca-ju
7	MARACUJÁ	AUL	A-/-U-L ma-ra-cu-já
8	PITANGA	PILK	PI-L-K pi-tan-ga
9	MAMÃO	BAAKI	BA-AKI ma-mão
10	EU GOSTO DE UVA.	EU OSTO DI UVA	EU OSTO DI UVA / Eu gosto de uva

Fonte: Produção da autora.

A escrita silábica (tabela 2), com valor sonoro convencional de vogal e consoante, foi constatada apenas na palavra *maracujá* /A?UL/, faltando uma sílaba. Nas palavras silábico-alfabéticas BALA /BALA/, ABACAXI /ABAKX/, ABACATE /ABAKI/, CAJU /KDU/, PITANGA /PILK/, BANANA /BAAKI/, foram utilizadas duas formas de escrita: silábica, uma letra para cada sílaba; e alfabética, com sílabas correspondentes às sílabas das palavras que pretendia escrever.

Após ler CAJU /KΘ/, falou: “tem mais letra” e acrescentou a letra /D/, finalizando /KDU/. Na palavra MAMÃO /BAAKI/, a sílaba /BA/ pressupõe que o /B/ foi escrito com a intenção de representar /M/, pois é comum a troca de letras, e o /A/ representa a vogal de /MA/; a segunda letra /A/ representa a sílaba da palavra /MAMÃO/, finalizando com o acréscimo de /KI/.

Outra questão na escrita desse adolescente foi o uso da letra /K/, para representar a sílaba /KA/ nas palavras ABACAXI /**ABAKX**/ e ABACATE /**ABAKI**/, pela coincidência do som da letra /A/ estar incluída na sílaba /KA/. Ao ler o /K/, dá-se por satisfeito.

Apresentou uma escrita alfabética nas palavras /UVA/ e /MASA/ (maçã). Essa última apresenta falhas ortográficas: *maçã* foi escrita /MASA/ com /S/ e sem a acentuação gráfica, o til /~/ . Ao ler /MALA/, o aluno rasurou /~~MALA~~/ e disse que era um /S/ no lugar do /L/, escrevendo /MASA/. Incluímos, nessa categoria, a escrita da frase: /EU OSTO DI UVA/. Faltou a letra /G/, em “gosto”; a letra /E/ substituiria o /I/ em /DI/ e o uso do ponto final.

Esse aluno encontra-se silábico-alfabético, pela predominância de palavras nesse nível de escrita.

**Tabela 3:** Avaliação Final - produção espontânea

Nº	Texto	Produção	Leitura	
1	PÉ	<b>PE</b>	PE	pé
2	DEDO	<b>DEDO</b>	DE-DO	de-do
3	BOCA	<b>BOKA</b>	BO-KA	bo-ca
4	COTOVELO	COTOVO	CO-TO-V-O	co-to-ve-lo
5	CABEÇA	CABSA	CA-B-SA	ca-be-ça
6	MÃO	<b>MÃO</b>	MÃO	mão
7	BRAÇO	<b>BRASO</b>	BRA-SO	bra-ço
8	PERNA	<b>PENA</b>	PE-NA	per-na
9	BARRIGA	BAIGA	BA-I-GA	bar-ri-ga
10	O MEU DEDO DÓI MUITO	U MU <b>DEDO DOI</b> UO	U MU DEDO DOI UO / O meu dedo dói muito.	

Fonte: Produção da autora.

O texto acima (tabela 3) apresenta uma escrita alfabética para as palavras **DEDO** e **MÃO**, convencionalmente; e para PÉ /**PE**/ sem acento agudo, BOCA /**BOKA**/ com k, BRAÇO /**BRASO**/ com S e PERNA /**PENA**/ sem o R, com falhas ortográficas. Somente as palavras COTOVELO /**COTOVO**/, CABEÇA /**CABSA**/ e BARRIGA /**BAIGA**/ foram escritas de modo silábico-alfabético. Apesar dos problemas ortográficos na escrita desse aluno, o leitor consegue ler seu texto.

Na frase O meu dedo dói muito /U MU **DEDO DOI** UO/ escreveu /U/ para o início da frase /O/, faltou o /E/ na palavra /MEU/ e a palavra /DOI/ foi escrita sem acento agudo. Somente a palavra MUITO teve escrita silábica /UO/.

A troca de letras persiste, na leitura e na produção, devido às dificuldades de linguagem (dislexia) e ao atraso na alfabetização, durante esse longo tempo de escolaridade, pois acumulou problemas de aprendizagem pelo fato de não saber ler e escrever.

## A evolução da sua escrita

No início das aulas, enquanto realizava uma atividade, ele expressou um sentimento preso em si, quando falou: “**É meu sonho aprender a ler!**”. E, mais adiante, em torno de três meses de aula, quando percebeu sua evolução na leitura de um poema, disse: “**Eu estou feliz porque eu estou indo longe!**”. E ao ser questionado sobre o que disse, explicou: “**Porque estou aprendendo!**”. Essas falas expressam o desejo de alfabetizar-se, mas, acima de tudo, ter a sensação de acreditar em si mesmo. Esses estudos foram marcados por tensões, visto que o aluno sempre foi muito cobrado por não saber ler e escrever durante tantos anos. Sair desse lugar de pressão e descrença da sua capacidade de aprender, e, ao mesmo tempo, lidar com a ansiedade por dominar a base alfabética, fará com que ele leve um certo tempo para reestruturar-se emocionalmente.

Karlos Eduardo passou do nível silábico /AEA/ (caneta) para o silábico-alfabético /ABAKI/ (abacate) e depois para alfabético /MÃO/, ou seja, lê e escreve convencionalmente. Esse avanço significativo foi resultado das aulas de alfabetização (leitura e produção) para aprender a ler e escrever, bem como do seu interesse, somado ao compromisso da sua avó com as aulas e as consultas dos profissionais da UNCISAL.

## Uma etapa (in)conclusa

Enquanto aguardávamos o diagnóstico feito pela equipe de profissionais da UNCISAL, no período de 02.03.2024 a 31.08.2024, foram realizadas aulas de alfabetização, as quais resultaram no nível de escrita alfabética de K.E., o que significa saber ler e escrever. A próxima etapa será a ampliação desse investimento na alfabetização: estudo para uma decodificação mais fluente, o domínio das sílabas complexas (PERna, PASTel, CaRRoça, PêSSego, BRAço, fiLHOte, castaNHHA etc.), intervenção sobre a troca de letras durante a leitura e a produção (sistema de escrita alfabética) e a realização de práticas de leitura e produção para a sua formação de leitor e escrevente (letramento).

A constatação de sua escrita alfabética, em poucos meses, torna evidente que seu atraso em aprender a ler pode ser atribuído às falhas didático-pedagógicas relacionadas ao ensino da alfabetização nas escolas, uma falta de diálogo entre ensino e aprendizagem sobre a aquisição da linguagem escrita.

Na escola, os alunos precisam aprender, independentemente do patamar do conhecimento em que se encontram e dos problemas que apresentem no seu percurso escolar. Há estratégias didáticas de elaboração de atividades, de efetivação e de distribuição do tempo de aula para fazer intervenção no processo de aprendizagem e garantir que todos aprendam.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores / PROFA**: módulo 1 e módulo 2. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2001.

ESTÁCIO, Eliene Santos. Alfabetização: o texto no processo inicial de aquisição da escrita. *In*: LOPES, A. A.; BUARQUE, R. L.; ASSIS, Q. P. (org.). **Produção de textos na escola**: percursos da relação entre o sujeito e a língua(gem). Maceió: Edufal, 2011.

ESTÁCIO, Eliene Santos. Práticas de textualização: uma leitura das propostas de produção e dos dispositivos didáticos adotados para a escrita de textos. **Linha Mestra**, Campinas, ano XII, v. 12, n. 36. set-dez 2018, p. 423-432.. Disponível em: <file:///C:/Users/Est%C3%A1cio/Downloads/document.pdf>. Acesso em: 23 out 2025.

ESTÁCIO, Eliene Santos. Proposta de produção de poemas na aula de língua portuguesa: a relação entre as orientações didáticas e os manuscritos escolares. **Linha Mestra**, Campinas, v. 16, n. 46, p.1012-1024, jan. abr, 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/Est%C3%A1cio/Downloads/955-3710-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Est%C3%A1cio/Downloads/955-3710-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 04 out 2025.

ESTÁCIO, Eliene Santos. Análise das etapas de efetivação da proposta de produção de escrita de cartas. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas – Reduc**, 2023. p. 125-140. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/reduc/6-edicao-semester-1-2023?task=download.send&id=3497&catid=334&m=0>. Acesso em: 10 out 2025.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. at. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção da Nossa Época. v. 14).

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**: como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetizar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

### Sobre a autora

**Eliene Estácio Santos**: Graduada em Pedagogia, Mestra e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, na Linha de Pesquisa Educação e Linguagem. Técnico-Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC/AL). Atuação na área de aquisição de Linguagem escrita:

Recolhimento dos manuscritos escolares; Devolutiva de textos; Alfabetização e letramento; Leitura e produção escrita; Revisão de textos produzidos pelos alunos; Livro didático de português (leitura, produção de texto escrito, produção de texto oral, análise linguística).

*E-mail:* elieneestacio@hotmail.com

Recebido em: 23 de agosto de 2025

Aprovado em: 29 de novembro de 2025